

Preuss-Lausitz, Ulf

## **Ganztägig offene Schulen aufgrund veränderter Kindheit?**

*Diskurs 2 (1992) 1, S. 6-11*



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Ganztägig offene Schulen aufgrund veränderter Kindheit? - In: Diskurs 2 (1992) 1, S. 6-11 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-66945 - DOI: 10.25656/01:6694

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-66945>

<https://doi.org/10.25656/01:6694>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches  
Jugendinstitut**

[www.dji.de/diskurs](http://www.dji.de/diskurs)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

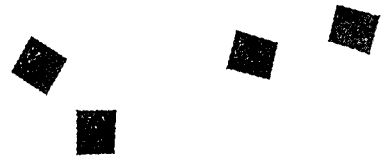
### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# DISKURS

**Studien zu Kindheit,  
Jugend, Familie  
und Gesellschaft**



Der DISKURS informiert aktuell und konzentriert über Forschungsergebnisse aus dem In- und Ausland und dient so der Verständigung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis.

## THEMA

### Kindheit heute – Aufwachsen in der Moderne

Gaiser, Nissen

**Kindheit heute – Aufwachsen in der Moderne** ..... 2  
*Kindheit als eigenwertige Lebensphase zu betrachten, sie kindgemäß zu gestalten und in diesem Sinne Forschung zu betreiben, ist Projekt der Moderne.*

Preuss-Lausitz

**Ganztägig offene Schulen aufgrund veränderter Kindheit?** ..... 6  
*Durch den Wandel von Kindheit brauchen Kinder heute veränderte Schulen mit mehr Raum und Zeit für soziales Lernen.*

Engelbert

**Wie »teuer« sind Kinder? Wert und Kosten von Kindern für Familien und Gesellschaft** ..... 12  
*Unumstritten ist der hohe Wert von Kindern für die Familie und die Gesellschaft. Wer aber trägt die Kosten?*

Colberg-Schrader

**Kindheitsforschung für die Praxis** ..... 22  
*Forschung für Kinder interessiert sich auch für die Angebote, die der Sozialstaat für Kinder bereitstellt. Welche Orte und welche Konzepte könnten für sie angemessen sein?*

Ulich, Oberhuemer

**Wer gehört zu einer Familie? Die Perspektive von Kindern** ..... 28  
*Was ist »Familie« aus der Sicht von Kindern? Wer alles gehört dazu? Haben sie Wunschvorstellungen von »Familie«?*

Nissen, deRijke

**Was tun Kinder am Nachmittag?** ..... 35  
*Verhäuslicht, verinselt und verplant? Eine empirische Studie über das Freizeitverhalten setzt sich kritisch mit Thesen über eine modernisierte Kindheit auseinander.*

Krappmann

**»Nun spielt doch endlich etwas Schönes!« Aushandeln, Streit und Freundschaften in der Kinderwelt** ..... 44  
*Im Aushandeln, Streit und den Freundschaften erwerben Kinder soziale Strategien sowie kognitive und moralische Kompetenzen.*

## INTERVIEW

**Gibt es Universalien in der Kindererziehung?** .... 51  
*Der international renommierte Sozialisationsforscher Urie Bronfenbrenner betont die Verantwortung der Erwachsenen, in liebevoller Zuwendung zu Kindern einen Weg zwischen Chaos und Kontrolle zu finden.*

## VARIA

Waldmann, Straus

**Identität und soziale Netzwerke. Ein Vergleich von ost- und westdeutschen Jugendlichen** ..... 53  
*Die Bedeutung sozialer Netze variiert mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Umständen und den jeweiligen Strategien der Lebensbewältigung.*

Marx Ferree

**Aufstieg und Untergang der »Muttipolitik«: Feminismus und deutsche Vereinigung** ..... 60  
*Auch aus amerikanischer Perspektive ist die Entwicklungsdynamik der Vereinigung der beiden deutschen Staaten folgenreich für die Frauenpolitik.*

## LITERATUR-REPORT

Seifert

**Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen** ..... 66  
*Neuere Publikationen zum sexuellen Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen werden kritisch vorgestellt.*

Bruner

**Abstracts zum Thema »Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen«** ..... 73

## ZUSAMMENFASSUNGEN/

## SUMMARIES/

**RÉSUMÉS** ..... 75

# Ganztätig offene Schulen aufgrund veränderter Kindheit?



Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, geboren 1940, Lehrer und Diplom-Soziologe, Professor für Erziehungswissenschaften an der TU Berlin. Forschungsschwerpunkte im Bereich Schulreform, Integration Behinderter, Wandel der Kindheit. Veröffentlichungen u. a.: *Fördern ohne Sonderschule*. Weinheim 1981; *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim 1983 (Hrsg.); *Wohnortnahe Integration* (mit Heyer/Zielke). Weinheim und München 1990; *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?* (Hrsg. zusammen mit Rülcker/Zeher.) Weinheim und Basel 1990.

Korrespondenzanschrift:

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz  
Pfalzburger Str. 83  
D-1000 Berlin 15

Ganztagschulen wurden und werden häufig mit der notwendigen Betreuung der Kinder berufstätiger Eltern begründet. Heute haben sich aber die Lebensverhältnisse aller Kinder und Jugendlichen so verändert, daß es für ganztätig offene Schulen eine erweiterte pädagogische Begründung gibt. Sie soll hier in den Mittelpunkt gestellt werden.<sup>1</sup>

Die Diskussion über eine so veränderte Schule ist auch deshalb so wichtig geworden, weil Schule (als Vollzeit- oder Halbzeitschule) heute für fast alle Jugendlichen Lebensalltag geworden ist. Jugendzeit ist Schulzeit, und zwar für beide Geschlechter und Kinder aller sozialen Schichten. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – sind viele Schülerinnen und Schüler, wie Untersuchungen zeigen (u. a. Czervinka u. a. 1990), unzufrieden: zu viel Leistungsdruck, zu wenig Möglichkeiten für Eigeninteressen, für soziale Bedürfnisse und für die Bearbeitung all jener Probleme, die Kinder und Jugendliche heute mit sich herumtragen müssen. Diese Kritik richtet sich weniger an die Grundschule als an die Oberschulen (vgl. Rolff u. a. 1990). Die ganztätig offene Schule könnte ein Beitrag dafür sein, mit den Lebensbedingungen und Wünschen der Kinder produktiver umzugehen.

## Veränderte Kindheiten – Pluralisierung und Homogenisierung

Wenn wir von *veränderten* Lebensbedingungen der Kinder sprechen, dann haben wir einen indirekten Vergleichsmaßstab in uns. Wir denken das vergleichende »Früher« meist nur als unsere eigene Kindheit, blicken selten weiter zurück oder in andere Kulturen. So werden sich viele Eltern und Pädagogen als deutsche Kriegs- oder Nachkriegskinder erinnern und manche an die Schul- oder Studentenzeit der 60er und 70er Jahre denken. Aus dieser Rückerinnerung wird trotz aller biographischer Einzigartigkeit viel Gemeinsames deutlich: Armut und Mangel, leere Straßen mit wenigen Autos, keine AV-Medien und wenig Technik im Haushalt, viel soziale Kontrolle besonders für die Mädchen, relativ strenge Tabus über Sexualität, über familiäre Konflikte, über den Krieg und die Verstrickungen der Eltern und Großeltern in den Nationalsozialismus. Andererseits verwüstete – scheinbar – noch keine ökologische Krise das Leben auf dem Globus; die Jugendlichen hatten ungebrochene Zukunftshoffnungen, und auch die sozialen Trennungen zwischen den bürgerlichen und den ländlichen und proletarischen Kindern schienen so klar wie selbstverständlich. Fremde, das waren kaum erste Gastarbeiterkinder, sondern eher die hochdeutsch sprechenden Flüchtlingskinder unter schwäbischer oder holsteinscher Dorfjugend.

Schule war zumeist eine überfüllte Zwanganstalt, in der diejenigen, die quer, anders oder langsamer dachten, ohne Erbarmen herausfielen – mit scharfen Verhaltensstrafen, mit schlechten Noten, mit Sitzenbleiben. In kahlen Räumen vollzog sich die Bearbeitung der Köpfe. Sie vollzog sich zum Glück nur am Vormittag. Der Nachmittag wurde gegen das bedrohliche Bündnis von Eltern, Schule und Kirche möglichst weit weg von den eigenen vier Wänden zwischen Trümmern und Feldern gelebt (vgl. Preuss-Lausitz u. a. 1983).

Ich skizziere hier eine Kindheit etwas überzeichnet, um sie gegen heutige deutlicher abzuheben: Dabei liegt mir

jede Glorifizierung vergangener Kindheit und damit auch jede Defizitbeschreibung heutigen Aufwachsens fern. Ich gehe davon aus, daß Gefahren und Chancen – Gewinne und Verluste – in jeder Generation anderen Charakter haben und anders verteilt sind. Andere Zwänge, andere Freiheiten, andere Widersprüche.

Kann aber generalisierend von Bedingungen »heutiger Kindheit« gesprochen werden? Ja, es gibt historische Trends, die alle umgreifen, Prozesse sozialen Wandels, die *überindividuell uns umstellen*: Das Telefon, der Cassettenrecorder, das Fernsehgerät, der Walkman, der PC im Kinderzimmer sind historisch neu und für fast alle Lebensalltag, ebenso wie die Mobilitäts- und Gleichzeitigkeitserfahrungen durch Verkehr und Mikroelektronik. Gemeinsam auch das Medienangebot, ob in Bottrop, Berlin oder Boston: Gerade im Bereich der Comicserien und der medialen Helden für 13jährige ist ein *internationaler Homogenisierungstrend* unübersehbar. Andererseits ist jedoch auch die Kinderwelt in den allgemeinen *Pluralisierungs*prozeß einbezogen, vor allem was die außerschulischen Lebensbedingungen betrifft: Weder die häuslichen Lebensbedingungen noch die Vielfalt der Lebensstile und Werte begründen überzeugend das Sprechen von »der« heutigen Kindheit. Besser wäre von Kindheiten zu reden, die sich in ethnischen, sozialen, regionalen, ja auch gelegentlich religiös unterschiedlichen Lebensformen zusammenfassen lassen.

*Diese Pluralisierung ist Gefahr und Chance zugleich.* Sie ist Gefahr, weil sie die Desorientierung heutiger Kinder und Jugendlicher verstärkt und bei schwach ausgebildeter Ich-Identität dazu führen kann, daß diese sich an vermeintlichen Sündenböcken, Außenfeinden und Fremden aggressiv aufzuwerten versuchen. Sie ist Chance, weil sie jeder und jedem Jugendlichen in einem historisch großartigen Maß die Möglichkeit gibt, aus der Vielfalt von Lebensstilen die ihm oder ihr gemäßen auszuwählen. Sozialpädagogen wie Schulpädagogen wächst die Aufgabe zu, diesen modernen, ständigen Auswahlprozeß so zu unterstützen, daß daraus soziale und indi-

viduelle Ich-Identitäten entstehen und es nicht beim hilflosen Sammeln postmoderner Identitätsbruchstücke bleibt.

Das soll anhand einer aktuellen Debatte verdeutlicht werden. Seit etwa 15 Jahren wird verstärkt darüber diskutiert, daß viele Pädagoginnen und Pädagogen, viele Unterrichtsmaterialien und Rahmenpläne faktisch *tradiertere* Geschlechtsrollen weitergeben. Gesellschaftlich sind diese seit genau dieser Zeit im Umbruch; Jungen können nicht mehr sicher sein, was ein »richtiger Junge« ist, weil das klassische Männerbild umstritten, ja in der Defensive ist. Mädchen erfahren, daß ein »richtiges Mädchen« sehr unterschiedlich sein kann. Die Schule darf m. E. auf diese gesellschaftlichen Wandlungsprozesse weder ideologisch mit der Propagierung der herkömmlichen, aber auch nicht mit der Propagierung vermeintlich fortschrittlicher Geschlechtervorstellungen reagieren. Sie sollte vielmehr den Zweifel und die Fragen zulassen, damit die Schülerinnen und Schüler dann über dieses für sie existentielle Thema reden und studieren können und für ihren Alltag lernen. Es muß möglich werden, daß *viele* Modelle »richtiger Jungen« und »richtiger Mädchen« gleichberechtigt erfahrbar und respektiert werden – wobei das Ziel gleichberechtigter Geschlechterbeziehungen von den Pädagoginnen und Pädagogen durch *Praxis* gefördert werden sollte. Schule wird *dann lebensweltlicher Lernort*, wenn den Pädagoginnen und Pädagogen wie den Mädchen und Jungen Zeit gegeben wird, solche sinnstiftenden Themen zum Inhalt von Unterricht und von außerunterrichtlichem Schulleben zu machen. Dafür ist eine von Hektik und Streß angefüllte Halbtagsschule wenig geeignet.

## **Plurale Lernvoraussetzungen in heutigen Schulen**

Ein inhaltlich ganz anderer, jedoch formal sehr ähnlicher Pluralisierungsaspekt bezieht sich auf die physischen

und psychischen Lernbereitschaften. Zwar hatten Kinder schon immer sehr unterschiedliche soziale und individuelle Voraussetzungen, um schulisch zu lernen. Heute jedoch, während gesellschaftlich die Individualität immer mehr zur Grundlage gesellschaftlicher Anerkennung gemacht wird, kann weniger denn je der fiktive Durchschnittsschüler zur Grundlage von Unterricht und Erziehung gewählt werden. Er und sie würden sich das auch sehr verbitten, denn sie beharren immer mehr – Lehrer wissen davon Lieder zu singen – auf ihren Eigenarten. Das ist gut so. Gerade indem sich die Schule, zeitraubend und nervenstrapazierend, der Vielfalt öffnet, kann sie übrigens diejenigen wieder aufnehmen bzw. behalten, die sie früher in Sonderschulen abschoß. Je stärker Behinderungen sind, desto mehr Zeit brauchen Kinder, auch am Nachmittag, für soziale Erfahrungen (Heyer u.a. 1990). Damit soll nicht gesagt werden, daß gemeinsame Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter nur in einer ganztägigen Schule möglich wäre; aber sie würde doch sehr erleichtert, vor allem für Kinder mit

jedoch Zuschreibungen von negativ gefärbter Fremdheit und zugleich Diskrepanzen in den Lebensentwürfen zwischen der eigenen Familie und der vieler Gleichaltriger. Jeder elfte Schüler in der alten Bundesrepublik hat einen nichtdeutschen Paß. In der DDR war es nur jeder 278. (0,4 %). Hinzu kommen Paßdeutsche aus Osteuropa, die jedoch oft eher mehr kulturelle Differenz empfinden als mancher hier geborene Türke. Fremdheit nicht als Bedrohung, sondern als Anregung, als Bereicherung zu erleben, dazu braucht es den *realen, alltäglichen Kontakt: Dazu braucht es auch Zeit, miteinander etwas zu unternehmen*. Es genügt für das notwendige »interkulturelle Lernen« eben nicht, nebeneinander in einer Klasse zu sitzen. Die verschiedenen Herkunft, Traditionen, Gewohnheiten und Neigungen erlebbar zu machen, braucht es eine Schule, die mehr tut als das deutsche Curriculum zu absolvieren: Es braucht Gegenstände, Räume, Materialien und Zeit, damit der kroatische Junge, das arabische Mädchen, der aus der Ukraine oder der Türkei zugewanderte Junge mit dem Mädchen aus Godesberg Gemeinsamkeiten entdecken können – ohne ihre Differenzen abzuwerten. Eine Pädagogik der Vielfalt, die so entstünde, wäre eine Pädagogik der gelebten und ausgehaltenen Unterschiedlichkeit mit gemeinsamen Fixpunkten. Sie kann sich nur vollziehen, wenn der pädagogische Ort sich Zeit gibt für das Finden dieser Gemeinsamkeiten.

Ich will also nicht einfach die bekannten Tatsachen über die veränderte Kindheit nacherzählen, sondern eine These aufstellen: *Schule wird in einem historisch ganz neuen Maß die Schnittstelle der Pluralisierungsprozesse, die die Möglichkeit des gemeinsamen Lebens in Deutschland schafft und schaffen muß*. Und diese Möglichkeit darf nicht verspielt werden, sie erfordert von uns, *unsere unterrichtliche und schulische Arbeit als eine erzieherische, lebensweltliche und zeitlassende Begleitung von Lernprozessen und glückhaften Lebenserfahrungen anzusehen*. Das gilt für die Physiklehrerin der Sekundarstufe ebenso wie für den Grundschullehrer oder den Sozialarbeiter.

geistigen und schweren Mehrfachbehinderungen. Die mit Behinderten in der allgemeinen Schule aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen dürfen, historisch neu, erfahren, daß abweichende Fähigkeiten und abweichendes Verhalten kein Grund sind, sie aus der Lerngruppe auszugrenzen. Sie könnten lernen, daß sie auch selbst Schwächen zugeben könnten, daß sie zugleich ohne Gesichtverlust Unterstützung annehmen können (was besonders für manche Jungen wichtig wäre).

## Multikulturelle Kindheiten

Ein anderer Zugang zu den Widersprüchen heutiger Kindheiten ist der Hinweis auf die *Vielfalt ethnischer Herkunft*. Ich vergesse nicht, wie ich als junger Klassenlehrer einer 8. Hauptschulklasse einen neuen Schüler zugewiesen erhielt – Pedro war Sohn eines Arbeiters bei Mercedes. Er wurde nicht nur ob seiner Weitegeistigkeit in der Klasse bestaunt – er kam schließlich aus Spanien, davon konnte sonst keiner der Hauptschüler schon berichten –; er mußte in den Pausen immer wieder spanische Wörter und Sätze sagen, die in die heimlichen Briefe unterhalb des Unterrichts einfließen. Der Fremde war hier der Besondere.

Heute sind die Kinder ausländischer Herkunft oft nicht mehr fremd, weil sie hier geboren wurden, sie erleben

## Isolation und Freundschaft

Ganz deutlich wird das bei Veränderungen von Familie und Wohnumwelt. Wir wissen nun alle, daß die *Strassenkindheit* ausstirbt, weil der öffentliche Raum durch das Auto vollgestopft ist und die Menschen größere Wohnungen, zugleich weniger Kinder haben – im statistischen Durchschnitt sind 40 % Einzelkinder, 40 % leben mit einem Geschwister (unter 18 Jahren). In einer statistisch durchschnittlichen Klasse von 25 Schülern sind acht Einzelkinder, elf mit einem, vier mit zwei und zwei mit drei und mehr Geschwistern (vermutlich ausländischer Herkunft). Und über eine Million bundesdeutsche Kinder und Jugendliche leben nur mit einem Elternteil zusammen. Diese Verhältnisse sind in Ostdeutschland übrigens noch stärker ausgeprägt. Wo es keine Geschwister mehr gibt, da fehlen in der nächsten Generation Onkel und Tanten, Cousins und Cousinen. Das atomisierte Ich lebt ohne verwandtschaftliches Netz.

Der Verlust an intimer Erfahrung mit Gleichaltrigen, auch mit dem anderen Geschlecht, wird in manchen jungen Familien durch das organisierte gegenseitige Über-

nachten versucht zu kompensieren, vor allem, wenn es sich um Mädchen aus der Mittelschicht handelt. Aber das deckt die Bedürfnisse nach sozialen Beziehungen nicht ab: *Freundschaften zu Gleichaltrigen* haben bei Kindern und Jugendlichen deshalb eine ungeheure Bedeutung gewonnen. Nicht nur das Einzelkind ist bei Strafe der sozialen Isolation gezwungen, beliebt zu werden – es gelingt Einzelkindern in der Schule übrigens eher als Geschwisterkindern – und tatsächlich feste Freunde zu haben (das gelingt schon weniger, vgl. Preuss-Lausitz 1990b). Der Ort, wo dies am ehesten möglich ist, ist die Schule: Die Schule ist neben allen ihren unveränderten Bedeutungen nun auch noch der *wichtigste Ort geworden, wo Freundschaften gewonnen und verloren, Beziehungsanknüpfung erprobt und Beziehungen getestet werden können*, ohne daß Kontaktanbahnung und Kontaktabbruch allzu kompliziert und bedrohlich werden müssen. Eine jüngste Befragung zeigte, daß für viele Jugendliche nicht so sehr der Unterricht, sondern diese soziale Bedeutung der Grund ist, warum sie gern zur Schule gehen (Czerwenka u.a. 1990). Wo trifft man sonst schon täglich alle, die man sehen will?

Diese Bedeutung der peer group ist übrigens mehr als nur ein übliches Jugendthema. Es sind nämlich nun die *nichtsexuellen Freundschaften zum oft einzigen dauerhaften sozialen Netz* geworden. Durch die Erfahrung von Trennung der eigenen Eltern oder derjenigen anderer Kinder entsteht ein Wissen von der oft begrenzten Dauer intimer Partnerschaften in einem, wie Beck (1986) schreibt, selbstgebastelten Leben in der Risikogesellschaft. Auch für junge Erwachsene werden diese Freundschaften sozial immer bedeutsamer, sie sind inzwischen der *soziale Gesellschaftskitt* geworden, dem sich die intime Beziehung teilweise nur noch zeitgebunden hinzufügt. Unsere öffentliche Fixierung auf die Wandlung der klassischen Familie und die Etablierung weiterer *intimer* Lebensgemeinschaften läßt diese Dimension sozialer Beziehungen oft außer acht.

Schule hat auf den genannten Zuwachs an sozialer Bedeutung – einer Bedeutung, die ihr ohne ihr Wollen, ja oft gegen ihren Willen zugewachsen ist – pädagogisch noch selten reagiert. *Auch hier: Schule als sozialer Lebensort verlangt andere Räume, andere Zeiten, andere Haltungen*. Gerade diejenige Schule, die angesichts öder oder gar geschlossener Jugendheime – etwa in Ostdeutschland – ihre Türen öffnet für selbstorganisierte Treffs, für lokale kulturelle und sportliche Initiativen, für Umwelt-AGs der Schüler ebenso wie etwa für eine Gruppe dichtender Jugendlicher, eine Schule, die Angebote macht für ehemalige Schülerinnen und Schüler oder für interessierte Erwachsene aus dem Umfeld, erspart manches später nötige streetworker-Programm gegen dumpfe Gewaltausbrüche und manche Therapie gegen Depressionen von Jugendlichen, die weniger öffentlich sind als Aggressionen, aber nicht weniger bedrohlich.

## **Weltoffenheit und Erfahrung aus »Zweiter Hand«**

Wandel der Kindheit schließt auch eine historisch ganz neue Widersprüchlichkeit zwischen *Weltläufigkeit und Erfahrung aus zweiter Hand* ein. Trotz sozialer Zweidrittelgesellschaft haben viele Jugendliche andere Länder

bereist – und sei es nur im touristischen Horizont. Das Fernsehen informiert über das Leben am anderen Ort, und nicht zuletzt erzählen Metin aus Istanbul und Lilla aus Poznan manches, was die Eltern oder gar Großeltern heutiger Schülerinnen und Schüler vielleicht nie, höchstens als Erwachsene erfahren. Die täglichen Lebensmittel-Einkäufe machen den Begriff des Welthandels sinnlich erfahrbar, die Rezeption der Jugendmusik ist international. Andererseits steht demgegenüber, daß immer weniger Aneignung mit den Händen, dem gesamten Körper, der Verausgabung von physischer Energie in realen geographischen Räumen stattfinden kann – Kinder und Jugendliche machen Erfahrungen weitgehend aus »Zweiter Hand« (vgl. Rolff 1983). Weil dies so ist, ist die alte Forderung an die *Schule als einem Ort von Tätigkeit und körperlicher Anstrengung* – in der Werkstatt, im Schulgarten, im Kunstatelier, beim Sport, im Stadtteilprojekt – auch ein Stück kompensatorische Erziehung aktiver Weltaneignung gegen Passivität und mediale Rezeptivität im ungeographischen Raum. Auch hier wieder: Tätigkeit dieser Art braucht Räume und Zeiten, die sich nicht in 45-Minuten-Segmente pressen lassen; die Bearbeitung eines Werkstücks, einer Plastik, die Untersuchung der lokalen Luftverhältnisse und vor allem die Rückkoppelung an die anderen Schülerinnen und Schüler erfordern eine Flexibilität, die die *ganztägige Nutzung einer Schule geradezu notwendig macht*: Womit ich nicht die Ausdehnung des Unterrichts auf den ganzen Tag legitimieren will, sondern die Möglichkeit, anders mit Zeit und Tätigkeit umzugehen, als dies in der Halbtagschule möglich ist.

## Selbständigkeitszwänge und -chancen

Der massive Selbständigkeitszuwachs stellt für Kinder der 80er und 90er Jahre ein zentrales Erfahrungsmoment dar (Preuss-Lausitz u. a. 1990a), zumindest in der alten Bundesrepublik. Mütter wie Väter wünschen und verlangen von ihren Kindern, wie frühe Küken sich allein durchzuboxen, und dies nun auch von Mädchen. Mädchen wie Jungen haben dies weitgehend gelernt. Die sozialen Gewinne wie die Verluste sind bekannt: Wer selbständig handeln kann, dem wird so leicht keiner einreden, was er zu tun oder zu lassen hat; die Demokratie profitiert von dieser gewachsenen Selbständigkeit, die auch ein gewachsenes Selbstbewußtsein einschließt. Die Geschichte von dem sechsjährigen Mädchen, das im Morgenkreis nicht nur die Diskussionsleitung innehat, sondern auch den unangemeldeten Zwischenruf ihrer Lehrerin rügt, ist nicht nur eine Anekdote amüsierter Eltern, sondern verweist auf einen historischen Zugewinn. Aber die Verluste lassen sich gleichzeitig beobachten: Die *Ellenbogenmentalität* ist unter Kindern – und nicht mehr nur unter Jungen – unübersehbar, und sie können sich dabei auf die herrschende Überzeugung beziehen, daß sich jede und jeder selbst der Nächste sei. Tobias Rülcker hat von *funktionaler und von produktiver Selbständigkeit* gesprochen (Rülcker 1990); ich möchte hinzufügen: Was wir brauchen, ist eine *sozial produktive Selbständigkeit*. Eine Ganztagschule, die sich allein daraus begründen würde, daß die berufstätigen Eltern ihre Kinder versorgt wissen wollen, ist zwar auch deshalb notwendig, wäre aber noch keine pädagogisch überzeugende Anstalt. Sie wird es erst dann, wenn sie darüber hinaus solche Selbständigkeit fördert, die eingebettet ist in das alltagspraktische Bewußtsein *unverzichtbarer Gemeinsamkeiten aller Kinder und Jugendlichen*: etwa aktiv lernen zu wollen, Freunde zu

brauchen, Schmerz und Freude ohne Diskriminierung offen äußern zu können, helfen zu dürfen (etwas, was uns im Unterricht immer verboten wurde!), die eigenen Maßstäbe für Erfolg und Versagen ernst genommen zu erleben... *Nicht die gleichsam autistische Selbständigkeit, sondern ihre Einbettung in solche Gemeinsamkeiten – als Grundlage für Einfühlungsvermögen und soziale Solidarität – soll heute mehr denn je von Eltern und Lehrern gefördert werden.* Pädagogen, die auf die selbstbewußter gewordenen Kinder eingehen, brauchen mehr Zeit, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen und um ihnen die Auseinandersetzung auch untereinander zu ermöglichen.

Es mag eingewandt werden, daß doch heute ganz andere Themen aktuell sind: Gewalt von Jungen gegen Mädchen, von Deutschen gegen Ausländer (und umgekehrt), von Hetero- gegen Homosexuelle, von Kindern gegen Erwachsene (und umgekehrt). Aber diese Themen haben viel mit einem egoistisch verkürzten Selbständigkeitsbegriff zu tun; wer so Gewalt übt, hat oft gelernt, daß entscheidend der Eigennutz sei und jeder das Recht auf individuelles Ausagieren von Gefühlen – Aggressionen, Frustrationen, Siegesstimmungen – habe. Die Schule kann dieses Mißverständnis nur dann bearbeiten, wenn sie im praktischen Schulleben Gefühle zuläßt, auch Wut und Frustration, zugleich jedoch die *Würde und der Respekt vor jedem anderen offensiv verteidigt werden*. Dies scheint mir übrigens der Kern eines neuen, *pluralistischen und zugleich basal humanistischen Bildungsverständnisses* zu sein. Kinder werden solche Werte nur dann übernehmen, wenn sie damit Erfahrungen im praktischen Schulleben, *auch über den Unterricht hinaus* machen können. Die pluralistische und zugleich auf Selbstbewußtsein und Respekt aller Schüler bestehende ganztägig offene Schule böte dafür gute Voraussetzungen.



# Kinder in der ökologischen Krise

Kindheit ist heute, historisch erstmals, auch Kindheit in der ökologischen Krise (vgl. Preuss-Lausitz 1991). Kinder und Jugendliche erleben dies, ebenso wie die Eltern und Lehrer, täglich: beim Einkauf, auf dem Schulweg, bei Reisen; sie sehen und hören es täglich in den Abendnachrichten. Der Spaß am Sonnenbad wird ebenso fragwürdig wie der Genuß zweifelhafter Tees, das Vergnügen an Cremes für die jugendliche Attraktivität oder die Benutzung giftiger Schultifte. Wenn unsere Schulen tatsächlich mehr leisten wollen, als das medial vermittelte Wissen über die Krisenzusammenhänge zu vertiefen, dann wird ein Schulleben nötig, das auf Energiesenkung, auf Müllvermeidung und -recycling, auf erlebbare Natur im Schulgelände, auf unschädliche Baustoffe, auf schülerreigene Umwelt-AGs und auf die kritische Offenheit der Schule gegenüber ihrem Wohnumfeld setzt. *Solch eine Schule braucht wieder andere Zeiten, andere Räume.* Sie könnte übrigens dazu beitragen, daß unsere Generation, die ja zu diesem Desaster beigetragen hat, von und mit den Kindern und Jugendlichen lernt. Der pädagogische Bezug, der immer ein hierarchischer der Erfahrenen und Wissenden gegenüber den Unerfahrenen und Unwissenden war, wird hier auf eine gleiche Erfahrungsebene und die gemeinsame Offenheit in der Lösungskompetenz bezogen. Auch das könnte eine neue Kindheitserfahrung sein: Wir Pädagogen geben erstmals zu, daß wir von diesen Nachwachsenden wirklich etwas lernen wollen – und es nicht nur vorgeben.

## Zum Schluß: Ganztägig offene Schule für alle

Der Nutzen einer ganztägig offenen Schule wurde in diesem Beitrag nicht in erster Linie aus der Berufstätigkeit der Frauen – und Männer – begründet; vielmehr wurden die Chancen und Gefahren heutigen Aufwachsens auf die Notwendigkeit bezogen, daß die Schule, will sie diese Generation erreichen, sich pädagogisch ändern muß. Manche Schule hat diesen Wandel bereits seit langem eingeleitet. Sie ist dabei – neben anderem – immer an die Grenze geraten, die ihr das Korsett der Halbtagsschule aufzwingt. *Geht den Pädagoginnen und Pädagogen die Freiheit für andere Zeiten und andere Räume!* Dabei sollten viele mitwirken: Lehrer ebenso wie Erzieher und Sozialarbeiter; Musik- und Theaterpädagogen ebenso wie Vereine, Kirchen und Betriebe des Umfeldes; Eltern ebenso wie autonome Jugendgruppen, die die Räume der Schule nutzen wollen. Es könnte auch dadurch viele Formen der ganztägig offenen Schule geben; die Debatte um die »besten Modelle« würde in der Praxis geklärt werden. Schule könnte so zu einem Ort des Kinderlebens und der Jugend werden, mit Orten der Tätigkeit und Zeiten der Stille. Das kostet Geld, aber es lohnt sich. Es lohnt sich, *weil die Kinder Orte brauchen, in denen die Gefahren heutigen Aufwachsens minimiert und die Chancen aufgegriffen und gefördert werden.* Diese Chancen brauchen nicht nur die Kinder des sozial bedrohten Drittels, sondern *alle*. Die ganztägig offene Schule ist, wenn sie sich im skizzierten Sinne pädagogisch begreift, ein Zugewinn für die gesamte Gesellschaft.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem Ganztagskongreß der GEW Bund, der im Februar 1992 in Bonn stattfand.

### Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986  
Czerwenka, Kurt u.a.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M. u.a. 1990  
GEW Baden-Württemberg: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart 1989, 1990  
Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Zielke, Gitta: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München 1990  
Neumann, Ursula/Ramseger, Jörg: Ganztägige Erziehung in der Schule. FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 1990 (Expertise für den Hamburger Senat)  
Preuss-Lausitz, Ulf: Veränderte Kindheit. Pädagogische Schlußfolgerungen für die Grundschule. In: GEW Baden-Württemberg. Mehr Zeit für Kinder. Die Grundschule auf dem Weg zur vollen Halbtagsschule? Stuttgart 1991  
Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel 1983, 3. Aufl. 1991  
Preuss-Lausitz, Ulf/Rülcker, Tobias/Zeiher, Helga (Hrsg.): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim und Basel 1990a  
Preuss-Lausitz, Ulf: Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Heyer, Peter u.a.: Wohnortnahe Integration. Weinheim und München 1990 (b), S. 95–128  
Preuss-Lausitz, Ulf: Neue Erziehung in der ökologischen Krise? In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik zwischen Reform und Umbruch. Aktuelle Probleme der Erziehungswissenschaften in alten und neuen Bundesländern. TU-Dokumentation Weiterbildung, H. 27, Berlin 1991, S. 136–148  
Rolff, H.G.: Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur – über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen. In: Preuss-Lausitz, a.a.O. 1983, S. 153–167  
Rolff, Hans Günter u.a. (Hrsg.): IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. In: Dies.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, Weinheim und Basel 1990, S. 11–44  
Rülcker, Tobias: Selbstständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Lausitz u.a. 1990a, a.a.O., S. 20–27

